

## L'enseignant-étudiant et l'enseignant-en-service

Réflexions autour d'une étude longitudinale de l'évolution des conceptions sur l'enfance, le développement et les orientations éducatives

AUGUSTO PINHEIRO

apinheiro@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

### Résumé

Le développement professionnel de quatorze enseignantes de maternelle, analysé par la mise en regard de leurs déclarations produites à sept ans d'intervalle sur certains objets de pensée, a permis l'exploration de différents indicateurs, analysés sur la base des trois lignes d'interprétation: a) évolution des savoirs de référence – psychologie et pédagogie ; b) évolution des savoirs d'altérité ; c) évolution du savoir de l'en commun. Ces critères interprétatifs ont produit deux typologies principales de transition professionnelle : épanouissement et rétrécissement.

### Mots clé

enfance, développement / apprentissage, orientations éducatives, approches de l'étude en formation initiale, narratives professionnelles.

### Resumo

O desenvolvimento profissional de catorze educadoras de infância, analisado através da comparação das suas declarações produzidas com sete anos de intervalo relativamente a certos objectos de pensamento, permitiu a exploração de diversos indicadores, analisados à luz de três linhas de interpretação: a) evolução dos saberes de referência (psicologia e pedagogia); b) evolução dos saberes de alteridade; c) evolução dos saberes do em comum. Estes critérios interpretativos produziram duas tipologias principais de transição profissional: expansão e estreitamento.

### Palavras-chave

infância, desenvolvimento / aprendizagem, orientações educativas, enfoques de estudo na formação inicial, narratives profissionais.

## Introduction

Deux études sur les effets d'une formation initiale d'enseignants de maternelle ont été développées à dix ans d'intervalle (Pinheiro, 1994 et 2004<sup>1</sup>).

En 1994 nous avons analysé les apprentissages réalisés par des étudiantes de la formation initiale d'enseignants de maternelle d'une école supérieure d'éducation publique portugaise (Escola Superior de Educação de Setúbal). Les apprentissages y avaient été conçus en tant que transformation du discours des étudiantes concernant des objets conceptionnels déterminés : l'enfance, le processus de développement / apprentissage et les orientations éducatives.

Les résultats obtenus dans cet étude de 1994 indiquaient globalement que les étudiantes, au long de leur formation, avaient modifié progressivement leurs conceptions relatives à l'enfance, au processus de développement / apprentissage des enfants et aux choix éducatifs qu'elles avaient prônés et dont elles s'étaient réclamées alors qu'elles avaient dépeint des épisodes de leur pratique de stagiaires. Nous avons constaté ces modifications de leurs modes conceptionnels, s'orientaient vers des conceptions académiques issues de la psycho-

logie du développement et de la pédagogie. Par contre nous n'avions noté qu'une discrète remise en cause du processus d'idéalisation de l'enfance.

Nous étions conscients que ces résultats partiellement rassurants quant à l'effectivité de la formation devraient être considérés avec prudence. N'ayant pas émergé d'une étude suivie de chacune des étudiantes, ces résultats heureux demandaient à être interrogées avec circonspection, puisqu'ils étaient le résultat de l'analyse comparée de trois groupes d'étudiants (chacun des groupes appartenant à une des trois années de formation). Cette étude avait été effectivement un succédané d'une étude longitudinale à laquelle elle s'est substituée compte tenu du temps disponible pour la réalisation d'une dissertation de DEA.

Sept ans plus tard, en 1998, nous avons entrepris une deuxième étude, ou, si l'on veut, la deuxième partie d'une étude de suivi en deux étapes.

Un des buts de l'étude de 2004 était de décrire, de comprendre et d'interpréter, la façon dont nos ex-étudiantes ont fait l'expérience de leur formation et de leur confrontation avec la réalité professionnelle. L'autre but étant de réaliser une description compréhensive et

---

<sup>1</sup> Les entretiens ont été réalisés en 1991 et 1998, tandis que les deux recherches ont été achevées en 1994 et 2004.

interprétative des éventuelles modifications de la pensée des interviewées après sept années d'immersion dans la situation professionnelle.

### **A. Le cadre conceptuel – tracé des caractéristiques de l'étude et délimitation de son objet**

#### **1. Inscription de notre étude à l'intérieur d'une conception non dualiste du Self**

Nous avons envisagés les identités professionnelles en tant que constructions sociales historiquement et culturellement situées, tout comme l'ensemble des autres traits et phénomènes psychologiques, dans la mesure où leur origine est l'expérience sociale et ils en dépendent, leur caractère sociohistorique étant du au fait qu'ils sont imprégnés d'empreintes culturelles (Vygotsky, 1978). Nous avons ainsi conçu le développement académique des enseignantes-étudiantes et le développement professionnel des enseignantes-en-service en tant que processus influencés par des facteurs socio-contextuels appartenant à leur histoire biographique.

Les participantes à la recherche utilisent de plusieurs façons les symboles et les pratiques qui sont disponibles et socialement partagées dans la culture à laquelle elles appartiennent – au sens géné-

rique ainsi qu'au sens plus restreint, c'est-à-dire, la culture de l'établissement où elles se sont formées et la culture des établissements où elles avaient développé leur carrière. Ceci veut dire que les participantes avaient co-construit les sens qui soutinnaient leurs actions.

Cette perspective essayait de dépasser les dualismes qui traversent fâcheusement la psychologie, dans la mesure où “le sujet et l'objet, le self et autrui, la psyché et la culture, la personne et le contexte, la figure et le fond, le praticien et la pratique vivent ensemble, se réclament l'un de l'autre, et dramatiquement, dialectiquement et conjointement se constituent mutuellement” (Shweder, 1990, p. 1).

Ces rapports entre le Self des participantes et les cultures dans lesquelles elles s'étaient formées et où elles avaient développé leurs carrières, peuvent être exprimées par la métaphore de Frederico Pereira (2002), en tant que croisement entre les surfaces polyédriques du Self et celles de la culture. Selon ce point de vue, le *concept de soi* est également conçu en tant que produit de ce même croisement qui a lieu à un moment historique donné, à l'intérieur de chaque société, au sein de chaque culture, et dans chaque institution où les personnes vivent. Ce concept est alors compris comme une construction identitaire nécessaire à chaque personne, cette nécessité éta-

blissant un lien entre le Self, l'identité et l'espace moral où la personne se trouve, où elle se déplace. Une telle notion d'un Self lié à l'identité et à son espace moral, définit cet aspect central de l'agent humain, la nécessaire orientation vers le bien<sup>2</sup>, notre essence se confondant avec la position que nous adoptons par rapport à cette orientation (cf. Taylor, 1998, p. 54). Adoptant cette position, nous avons rompu avec la psychologie officielle, qui a des difficultés de concevoir ce qui signifie être un Self ou une personne de ce genre (cf. id.). Le problème réside dans le fait que le Self ne peut pas être considéré comme un objet d'étude comme n'importe quel autre, car un certain nombre d'obstacles conceptuels l'empêche. En effet, nous ne pouvons pas considérer la personne comme un objet d'étude en tant que tel, objectivement, "dans l'absolu", mais uniquement dans le sens qu'il revêt pour nous ou pour tout un autre sujet (cf. id.). Le Self n'est pas indépendant de toute description ou interprétation, d'autant plus que sa constitution dépend du moins partiellement de ses interprétations de lui-même (cf. id. p. 55). Par ailleurs, le Self n'est pas entièrement saisissable à travers une description explicite, les interpréta-

tions du Self de lui-même ne pouvant jamais être tout à fait explicites, la complétude de sa formulation, étant donnée sa nature même, se révélant ainsi une impossibilité (cf. id.).

Dès lors, nous avons pu envisager que les diverses façons dont les participantes utilisaient les symboles et les pratiques disponibles dans une culture donnée, les façons dont elles constituaient leur savoir, construisaient leur identité et essayaient de trouver un sens pour leur existences et leurs pratiques, dépendaient précisément de la façon dont ce croisement complexe s'était effectué. C'est à partir de ce point de vue que nous avons interrogé l'identité culturelle exprimée dans les discours des interviewées, tout en partant donc du principe que nous serions face à plusieurs modalités possibles de croisement entre un self polyédrique et une culture (composée par tout un ensemble de sous-cultures) également polyédrique (cf. Pereira, 2002).

Dans notre recherche nous avons voulu connaître en qu'elle mesure les traits de la culture de l'éducation qui caractérisait la formation d'enseignants de maternelle de l'École Supérieure d'Éducation de Setúbal avaient été internalisés par les interviewées alors qu'elles étaient étudiantes. Pour ce faire, nous avons mis en parallèle les discours produits par les interviewées à sept ans d'intervalle — au

---

2 Ainsi que la nécessaire construction des hiper-biens, les pierres de touche de la dimension du sacré (Taylor, 1998)

moment où elles suivaient leur formation initiale et alors qu'elles avaient déjà quelques années d'expérience professionnelle. En d'autres mots nous avons voulu saisir les éventuelles modifications que les caractéristiques de la culture éducationnelle de la formation initiale avaient subies par effet de leur participation aux communautés de pratiques ("communities of practice") (Lave & Wenger, 1991) à l'intérieur desquelles elles avaient développé leurs carrières professionnelles.

La conception adoptée, selon laquelle le psychisme, l'identité et la culture se co-constituent, implique que l'étude de l'évolution des modalités conceptionnelles concernant l'enfance, le développement et leur propre rôle professionnel, est une étude de l'évolution de leurs "selves culturellement constitués" (Gone, Miller et Rappaport, 1999). Plus précisément, ce qui nous avait intéressé dans notre étude, c'était de saisir les modalités évolutives, au long de sept ans, du croisement entre la culture de l'éducation (et tout un ensemble de sous-cultures institutionnelles) et les Selves des interviewées.

## **2. Situation de l'étude par rapport aux recherches touchant aux conceptions de l'enfant, du processus de développement / apprentissage et des orientations éducatives adoptées par étudiants-enseignants et par les ensei-**

### **gnants-en-service.**

D'après les tendances émergentes de plusieurs études (e.g. Triana et Rodrigo, 1985 ; Charlot, 1976 ; Bruner, & Olson, 1998 ; Wood, 1985, Capitanio, 1990 et Pinheiro, 1994), nous pouvions nous attendre à ce que la conception de l'enfant en tant qu'être innocent, pur, bon, etc, serait liée à une pédagogie profane visant la protection de l'enfant contre le monde corrompu des adultes. Si au contraire, les enfants étaient conçus comme des êtres étant naturellement pervers et cruels, ou l'étant devenus à travers l'influence pernicieuse des adultes, le modèle pédagogique lié à une telle conception se baserait vraisemblablement sur des procédures coercitives visant corriger ces défauts-là, c'est-à-dire, des procédures appartenant à une pédagogie corrective, une "orthopédagogie". De même, si les enfants étaient conçus comme des êtres égocentriques, le modèle pédagogique qui en découle viserait à le socialiser. Il se peut néanmoins qu'un candidat à une formation d'enseignants conçoit l'enfant comme un être en développement, acteur de ses propres apprentissages, auteur de son propre développement, un être expérimentateur et curieux en quête constante de sens de tout ce qu'il fait et de tous les autres qu'il rencontre. En toute probabilité, ce candidat prônerait

une pédagogie centrée sur la négociation et le dialogue, une pédagogie de la rencontre sociale et du soutien éducatif.

D'après notre expérience, cette dernière possibilité était plutôt invraisemblable, et cela n'a de quoi nous étonner, étant donnée la profonde pénétration des conceptions behavioristes dans nos cultures, conceptions qui ont jeté au discrédit toute idée tenant à la subjectivité, ayant par là contribué de façon significative à instaurer une idéologie isolationniste / individualiste qui nous empêche de mener de front ces problèmes centraux à toute existence humaine, l'en commun de toute action humaine et, de façon concomitante, le problème de l'autre. C'est bien cela que nous avons constaté tout au long de notre expérience de formateur.

Les conceptions de l'enfance, du développement et des orientations éducatives chez les enseignants sont des constructions complexes qui se produisent à l'intérieur d'un réseau d'influences découlant de leurs expériences biographiques et de leurs valeurs et idéaux éthiques. Il s'agit d'une toile imbriquée de théories et de conceptions pour la plupart implicites, théories qui souvent ne forment pas une théorie cohésive et unifiée, mais qui, tout au contraire contiennent plusieurs éléments contradictoires (Woods, 1992). Ces constructions

contradictaires constituent souvent une issue plus ou moins maladroite que les enseignants trouvent face aux perturbations causées la confrontation des nouvelles conceptions adoptées partiellement au cours de leur développement et leurs anciens systèmes idéologiques préalables. En effet, les modifications de perspectives et de points de vue n'entraînent pas uniquement des changements purement cognitifs, mais ils comprennent aussi une expérience émotionnelle qui s'avère plutôt difficile d'entreprendre (Nias, 1992).

Grazia Capitanio (1990) a mis en évidence le schéma figuratif des modalités conceptionnelles de l'enfance produites par trente enseignantes de maternelle vénitiennes, comprenant cinq éléments liés entre eux: *l'enfant*, *l'adulte idéal*, *l'enseignante*; *l'adulte réel*; *le processus de développement*. Les trois premiers éléments de ce schéma ont été connotés de façon positive, tandis que le quatrième a été connoté négativement. Les enseignantes se situaient 'en dehors du monde', s'isolaient de la société, se sentaient 'différentes', avaient du mal à développer une approche paritaire avec les autres adultes, se sentent narcissiquement 'meilleures', méprisant ainsi *l'adulte réel*, tout en créant un idéal auquel elles s'identifient. Réciproquement elles avaient tendance à idéaliser l'enfant car il ne la

menaçait pas et ne la faisait pas entrer dans des conflits, du moins au niveau conscient (cf. Capitanio, 1990, p. 215).

### **3. Situation de l'étude au sein des recherches sur les effets des formations des enseignants.**

La formation initiale des enseignants est censée encourager l'explicitation de ces conceptions préalables en vue de leur interrogation et de leur confrontation avec des conceptions appartenant au discours académique. Un des buts centraux de la formation initiale des enseignants est celui d'interroger la façon dont les étudiants pensent les objets de connaissance (enfance, développement, orientations éducatives) pourvoyant à l'évolution de leur pensée vers des conceptions issues de la psychologie et de la pédagogie. Des effets heureux des formations ont été reportés par plusieurs études (Kagan, 1992; Claderhead & Robson, 1991; Tatto, 1998; Butcher, 1965, Allet, 1981, Pinheiro, 1994, Baillauquès, 1996).

### **4. Situation de la recherche au sein des études concernant le parcours professionnel des enseignants.**

Ces effets heureux de la formation peuvent néanmoins être renversés à la suite de l'expérience professionnelle, les attitudes face à la pratique éducative d'enseignants en poste depuis un certain temps ten-

dant à s'orienter vers l'idéalisme, le conservatisme et la dureté (Butcher, 1965). Des résultats similaires ont été atteints par Brunel (1990, référé par Baillauquès, 1996), les étudiants ayant choisi pendant leur formation "les modèles pédagogiques les plus libéraux parmi ceux [...] qui leurs sont proposés" (Baillauquès, 1996, p. 48), dès qu'ils s'engagent dans la pratique enseignante rebroussement chemin et adoptent des "pratiques directives" (idem).

Nous avons envisagé le parcours professionnel des enseignantes au sein du "macro problème" de la transition du monde académique au monde professionnel. Alors qu'ils finissent leurs formations, les jeunes diplômés doivent faire face au problème majeur à l'intérieur duquel Frederico Pereira (1990) a décelé tout un ensemble de sous-problèmes: soit le risque de chômage, soit le manque d'expectatives viables, étant donnés les hautes aspirations et les besoins socio vocationnels, contrastant avec les possibilités de plus en plus sélectives de satisfaire les aspirations des jeunes diplômés, soit les rapports difficiles entre le système éducatif et le marché du travail. Par ailleurs, les jeunes doivent également mener de front des problèmes dont la nature est sociale, psychosociale et développementale, ayant trait aux conceptions sociales de l'adolescence et de soi. Il s'agit de

tout le processus de l'inévitable confrontation entre des images idéales et des perspectives réelles, processus face auquel les jeunes diplômés peuvent adopter des réponses opposées: mouvements de *déception constructive*, *dépression* ou *hyperadaptation* (cf. Pereira, 1990, pp.1 - 4).

De façon concomitante, ayant adopté la position d'Eugène Enriquez (1992, 1993) en ce qui concerne la situation des personnes dans les organisations nous avons essayé de cerner jusqu'à quel point les enseignantes participant à notre étude avaient réussi à garder son esprit critique face soit à l'idéal des établissements où elles travaillent, soit au culte y étant éventuellement voué à l'excellence. Dans qu'elle mesure les enseignantes avaient réussi à garder une clairvoyance par rapport à leurs responsabilités, jusqu'à quel point les interviewées avaient conscience que leurs responsabilités ne se réduisaient pas aux seules responsabilités organisationnelles et techniques, qu'elles avaient aussi et essentiellement des responsabilités politiques, sociales, civiques et psychiques ? De qu'elle façon les interviewées de notre étude avaient mené de front "les enjeux éthiques" (Enriquez, 1993) qui se développaient dans les établissements où elles enseignaient.

## B. Méthodologie

Nous avons opté pour une méthodologie qui s'appuie sur les actes interprétatifs des narratives rassemblées dans des interviews, sur la discussion des conceptions issues de la psychologie et de la pédagogie, faisant appel à une analyse comparative de tous ces ensembles d'informations. Cette option méthodologique se fonde sur les caractéristiques mêmes des phénomènes étudiés, lesquels se prêtent plutôt à une méthodologie *molle* qu'aux procédures *dures* (Moscovici, 1988).

Pendant l'année scolaire de 1991 / 1992 nous avons interviewé trente étudiantes, dont dix de chacune des années de formation d'enseignants de maternelle de l'ESE de Setúbal. En 1998, quand nous avons interviewé à nouveau les anciennes étudiantes la population de notre étude était réduite à quatorze sujets<sup>3</sup>.

Les parcours professionnels de ces 14 interviewées ont été fort différents. L'âge moyenne des trente étudiantes interviewées en 1991 / 92 était de vingt et un ans, la plus jeune ayant dix-neuf ans et la plus âgée vingt-quatre. Lors des entretiens de 1998, l'âge moyen du

---

<sup>3</sup> Parmi les autres seize, dix avaient suivi d'autres professions, et les trois autres étaient enseignantes de maternelle à l'étranger (Angola, Grande-Bretagne et Norvège).



groupe des enseignantes était de 27 ans, la plus jeune ayant 25 ans et la plus âgée 32.

Nous avons utilisé une grille d'entretien non standardisée avec des questions ouvertes, un compromis entre l'entretien demi-structuré et l'interview informelle, notre but avait été la création d'un style conversationnel ayant le souci de garder notre disponibilité face à des informations qui débordaient les questions que nous avons posées, ce qui a donc conféré à la grille une flexibilité qui caractérise l'entretien phénoménologique (Vermersch, 1994).

L'analyse de contenu du discours des participantes s'était inspirée des approches phénoménographique et narrative en tant que démarches herméneutiques, c'est-à-dire l'instauration d'un profond dialogue avec les textes des transcriptions des interviews et les textes issus de la tradition académique en psychologie et en pédagogie. Nous avons été particulièrement attentifs aux biais susceptibles de perturber l'instauration de cette démarche dialogique, soit lors des lectures intensives des différents textes (Gadamer, 1996), soit tout au long des entretiens (Blanchet, 1997). Par ailleurs, l'analyse de contenu avait commencé dans la situation même de l'entretien, elle continuait tout au long des lectures successives, à travers le processus de

repérage et découpage des unités d'analyse, des unités sémantiques.

En mettant en évidence certaines régularités, ayant procédé à des regroupements, nous avons construit des catégories *à posteriori* pour chaque dimension d'analyse.

Toutes ces démarches se situaient à l'intérieur d'une position herméneutique non romantique (Ricoeur, 1986), l'explication étant indissociable du mouvement général de la compréhension.

### **C. Trajectoires des interviewées**

La fusion des résultats issus de l'analyse de contenu des discours des interviewées concernant leur parcours professionnel, l'enfance (sentiments et caractéristiques) et les orientations éducatives, a fait ressortir des points communs mais aussi des divergences dans l'évolution des discours produits par ces mêmes interviewées.

La mise en regard de ces ressemblances et de ces dissemblances a permis de repérer trois trajectoires distinctes des interviewées: la première, celle de sept enseignantes qui ont subi des modifications conduisant soit à l'approfondissement de leurs conceptions éducatives, soit à un épanouissement professionnel global; la deuxième trajectoire, pour un autre groupe de six autres enseignantes qui ont subi des régressions significatives dans leurs conceptions éducatives

et des rétrécissements de leurs perspectives professionnelles. Une seule enseignante, peut être rapportée à la troisième trajectoire caractérisée par une certaine permanence et stabilité de ces mêmes conceptions et perspectives.

Nous avons rassemblé les caractéristiques centrales de l'évolution des modalités conceptionnelles dans trois rubriques désignant des savoirs portant sur des domaines cruciaux étroitement liés à l'activité professionnelle des enseignants, domaines qui couvrent les thèmes abordés de façon récurrente par les interviewées, soit quand elles répondaient directement à nos questions, soit quand elles en parlaient de leur propre initiative.

Nous en sommes arrivés à trois domaines, correspondant à des savoirs mobilisés par les enseignants au cours de leur action soit: a) *les savoirs de référence issus de la psychologie et de la pédagogie* (conceptions du processus de développement / apprentissage et des orientations éducatives); b) *les savoirs d'altérité, concernant le travail sur soi-même, sur la relation et l'intersubjectivité*, savoirs dans lesquels interviennent les conceptions des enfants et des adultes; c) *les savoirs de l'en-commun*, ayant trait au travail en équipe avec les collègues, les auxiliaires, la négociation avec les parents, les direc-

teurs des établissements et les fonctionnaires de l'administration, bref, au "agir dans la solidarité" (Gadamer, 1995) ayant pour but l'amélioration des conditions d'accueil des enfants. Ce rassemblement nous a permis de mettre en évidence le sens global du développement professionnel des interviewées ayant pris deux trajectoires principales opposées, celle de *l'épanouissement* et celle du *rétrécissement* de leurs perspectives professionnelles.

## **1. L'épanouissement professionnel de sept enseignantes**

### **1. 1. L'évolution des savoirs de référence issus de la psychologie du développement et de la pédagogie**

Nous avons constaté une évolution des déclarations produites par six interviewées concernant le processus de développement / apprentissage. Ces enseignantes avaient introduit des éléments nouveaux dans leurs discours ou avaient approfondi leurs perspectives socio-constructivistes de ce processus.

En ce qui est de l'évolution des orientations éducatives, les discours de ces sept enseignantes avaient présenté des éléments nodaux en commun : contrairement aux résultats des études de Butcher (1965), Altet (1981), Brunel (1990, cité par Baillauquès, 1996) et Huberman (1993), au cours de leur pratique, ces enseignantes avaient approfon-

di leurs conceptions éducatives, les ayant parfois même radicalisées (deux des interviewées). Toutes ces sept enseignantes avaient donc protégé l'éthique de leurs convictions, se gardant de l'abandonner au profit de conceptions éducatives opposées à celles qu'elles avaient prônées alors qu'elles étaient étudiantes.

En effet, ces sept enseignantes avaient réitéré et consolidé un principe central qui guidait leur acte éducatif alors qu'elles étaient étudiantes - enseignantes. C'est ainsi qu'elles prenaient en ligne de compte les caractéristiques et les intérêts des enfants et pensaient que la planification de tout travail éducatif doit être réalisée en fonction de ces informations. L'expérience professionnelle de ces enseignantes leur avait permis d'approfondir la conception qu'elles avaient exprimée sept ans auparavant, conception selon laquelle l'acte éducatif est considérablement complexe, traversé à tous moments par des imprévus.

Par ailleurs, ces sept enseignantes avaient également compris que la relation est au cœur de l'acte éducatif. C'est pour cette raison qu'elles avaient été en butte aux perspectives d'autres enseignantes qui s'étaient centrées sur la seule organisation des activités, aux dépens de la relation. C'est ainsi qu'une de ces enseignantes avait

même radicalisé la conception éducative qu'elle avait manifestée en 1991, en refusant tout travail de planification. Vraisemblablement à juste titre, elle s'est méfiée des planifications faites par l'équipe éducative de l'établissement où elle enseignait en 1998, planifications qu'elle a jugées trop étroites et rigides ne pouvant ni intégrer ce que les enfants peuvent apporter, ni s'articuler avec les différents événements quotidiens. Pour elle, la planification est devenue l'équivalent d'une standardisation de l'acte éducatif aux dépens des intérêts des enfants et de la vie intense qui en découle.

Par contre, cinq de ces enseignantes ont réussi à surmonter ce dilemme commun aux enseignants, cette antinomie qui oppose activités dirigées et travail en fonction des enfants (Bruner, 1996). Une de ces cinq enseignantes, est allée plus loin encore, puisqu'elle a réussi à comprendre la complémentarité des processus d'apprentissage et d'enseignement, ayant ainsi retrouvé les perspectives de Vygotsky et de Bruner, s'éloignant par là-même des implications éducatives des perspectives strictement piagétienne.

## **1. 2. Évolution des savoirs d'altérité**

Nous avons fait ressortir que six enseignantes de ce premier groupe avaient nuancé la conception idéalisée de l'enfance qu'elles avaient

exprimée en 1991. En 1998, ces six interviewées avaient pris leurs distances vis-à-vis de l'angélisme et de la contre-idéalisation des adultes qu'elles avaient affichés sept ans auparavant. Par contre, dans le discours d'une de ces enseignantes nous avons observé une permanence des déclarations idéalisantes au cours des deux moments de notre étude.

Par ailleurs, ces sept interviewées ont gardé leur capacité de se laisser surprendre par les enfants, elles ont préservé leur curiosité et leur désir d'apprendre et, pour cette raison, elles ont enrichi cette "intelligence de l'action" et cette "intelligence de l'autre" dont parle Mi-reille Cifali (1995). Les enseignantes de ce groupe, ne se laissant pas prendre au piège d'un suivisme de la rationalité des planifications qui soumettent les pratiques éducatives à des modèles pédagogiques marqués par le conservatisme et à des activités figées et sclérosantes, planifications développées par les équipes éducatives des établissements où elles ont enseigné, ne s'accommodant pas du seul consentement d'une responsabilité institutionnelle, ont plutôt approfondi leur éthique de responsabilité psychique vis-à-vis des autres (enfants, collègues, parents, auxiliaires).

Les sept interviewées de ce groupe sont des enseignantes qui n'ont

guère essayé d'escamoter ce qu'elles ont ressenti comme des trahisons de leurs principes au cours de leur pratique professionnelle, les gardant toujours à l'esprit, essayant de reconstruire à chaque jour leur "éthique de la conviction" (Enriquez, 1993). Elles ont sauvegardé (les unes plus que les autres) l'utopie éducative et sociale qu'elles ont structurée tout au long de leur formation personnelle, y inclus leur formation initiale, pouvant ainsi accomplir le sens pratique de toute utopie, lequel "n'est pas une indication pour l'action, mais une indication pour la réflexion" (Gadamer, 1995, p. 295).

Fortes de leur expérience, ces enseignantes ne se font guère d'illusions sur la possibilité d'atteindre l'idéal de leur métier; elles ont progressivement pris conscience de leurs insuffisances, de leurs faux pas, elles ont affiné le regard critique qu'elles portent sur elles-mêmes. Ces sept enseignantes s'efforcent d'accepter leurs carences, essayent de faire le deuil d'une perfection impossible à atteindre, d'une disponibilité sans faille, d'une attitude toujours bienveillante, d'un amour dont les enfants pourraient toujours être les objets. Ces sept interviewées (les unes plus que les autres) ont donc développé cette éthique de la finitude (Enriquez, 1993), faisant le deuil de cet espoir déçu d'une perfection sans faille, d'un acte éducatif parfait,

d'une toute puissance narcissique.

Ce travail de deuil n'étant jamais achevé, car il est à refaire chaque jour, à chaque moment de nos existences, elles n'ont parfois pas réussi à le faire avec une profondeur suffisante. Pour cette raison, et certainement parce qu'elles ont fait des choix éducatifs décisifs, quant elles ont surpris leurs faux pas, quand elles ont subi les pressions des directions des établissements ou des responsables de l'administration qui les ont contraintes à assumer des attitudes ou des fonctions qui contrariaient leurs convictions, ces enseignantes n'ont pu échapper aux dévastations du doute, aux sentiments de fragilité, d'incomplétude et de faillite de leur projet éducatif. Deux de ces interviewées parfois ont été même en proie à des moments de désarroi, à des déboires sérieux, voire à des processus dépressifs. Pour toutes ces raisons, une des enseignantes a même exprimé son opinion, selon laquelle les enseignants devraient bénéficier d'un espace de partage des difficultés inhérentes au métier, un espace clinique de soutien où les enseignants pourraient se confronter à l'angoisse.

Néanmoins, fréquentant leur intériorité, ne fuyant pas l'angoisse, quatre de ces enseignantes ont vraisemblablement réfléchi à leurs

émotions, elles ont exploré leurs découragements, elles ont examiné leurs tourments causés par des sentiments d'échec, elles ont essayé d'envisager des manières de s'y prendre, des tactiques pour résister aux pressions des directeurs des établissements ou des responsables de l'administration, des moyens pour dévier les activités dépourvues de sens qu'elles étaient forcées de développer avec les enfants. C'est ainsi qu'elles ont essayé d'introduire des modifications en vue d'améliorer la situation des enfants et leur situation professionnelle. Parfois elles ont dû quitter des établissements où leur vie quotidienne n'était plus supportable.

### **1. 3. L'évolution des savoirs de l'en-commun**

C'est précisément parce qu'elles ont réussi à construire des savoirs de l'altérité qu'elles ont pu développer leur savoir faire avec les autres (collègues, auxiliaires, parents), chacune à sa manière et selon ses propres ressources. Ces enseignantes ne se sont pas entêtées à cet "acharnement réflexif [contribuant] à l'émergence d'une compréhension morcelée de la réalité, au détriment de la capacité d'agir", cette impasse à laquelle Carbonneau et Héту se réfèrent (1996, p. 93). Tout au contraire, "sachant douter sans entrer dans la paralysie de l'action" (Cifali, 1996, p. 126), elles ont su également éviter

l'emprisonnement isolationniste / individualiste, et se sont donc véritablement impliquées dans l'action commune. Outre qu'elles ont développé une sensibilité à l'autre et qu'elles ont approfondi leurs convictions et interrogé leurs gestes, elles ont compris dans quels contextes elles ont développé leur métier, compréhension qu'elles ont construite dans leur action en commun.

C'est ainsi qu'elles ont participé activement au travail en équipe, soit dans leurs classes avec les auxiliaires, soit avec d'autres enseignantes des établissements où elles enseignaient, soit encore avec des enseignants d'autres établissements. Par ailleurs, elles ont déployé tout un travail avec les parents, soit en négociant avec eux l'introduction de modifications qui impliquaient leur participation, soit à travers l'engagement des parents dans les activités même de la classe, soit encore à travers le soutien des parents d'enfants appartenant à des zones périphériques et dévaluées du système éducatif portugais (des enfants handicapés ou des enfants exclus au point de vue culturel).

Ayant fait partiellement le deuil d'une harmonie idéale, cette "bienheureuse entente de tous nos instants [...] qui n'existe pas", écrit Mireille Cifali (1994, p. 131), elles ne se sont guère bercées

d'illusions. À travers le travail en commun avec leurs collègues, avec les auxiliaires et avec les responsables des établissements ou de l'administration étatique, elles ont ainsi développé l'éthique de la discussion, exprimant sans ambages leurs points de vue et défendant leurs convictions. C'est ainsi que, quatre de ces enseignantes ont dû aller avec courage au devant des directeurs des établissements ou des responsables de l'administration publique pour défendre leurs convictions éducatives, pour protéger les enfants ou pour faire valoir leurs droits professionnels.

Malgré toutes ces difficultés, elles ne blâment guère les autres, leurs collègues, leurs auxiliaires, les parents ou les enfants, la rage narcissique étant pour ainsi dire absente de leurs discours. Néanmoins, dans la mesure où elles fréquentent leur intériorité sans aucun soutien, même si elles se rendent compte de leurs démons, de leurs contresens, de leurs paroles et actes ineptes, elles n'acceptent que de manière insuffisante ces caractéristiques fâcheuses de la condition humaine, elles ne sont donc pas pleinement en mesure de ne pas vitupérer leurs propres défaillances et celles d'autres avec lesquels elles ont eu des mésententes. C'est pour cette raison qu'elles se sentent parfois en désarroi, car elles se sentent coupables de ne pas avoir

été suffisamment tolérantes avec les autres. Leur détresse ne pouvant pas être convenablement amoindrie par une personne isolée, elles ont besoin de dispositifs de soutien mutuel, des espaces où “on travaille ce qui advient, [où] on construise un guide de ses actes et de ses paroles” (Cifali, 1994, p. 285), des espaces dans lesquels l'angoisse ne soit plus une affaire privée, qu'elle devienne plutôt un outil à travers lequel les enseignants construisent un savoir à partir des difficultés qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne.

Malgré l'absence de ces espaces, ces sept interviewées ont réussi à mener de front un travail consciencieux avec leurs partenaires impliqués dans le projet éducatif des enfants qui fréquentent les établissements où elles enseignent.

## **2. Le rétrécissement professionnel de six enseignantes**

### **2. 1. Les modifications des savoirs de référence issus de la psychologie et de la pédagogie**

La mise en parallèle des discours produits dans les deux moments de la recherche par deux des six enseignantes de ce deuxième groupe, a fait émerger un élargissement de leurs conceptions du processus de développement / apprentissage. Néanmoins nous avons dû interroger

cette interprétation, car cette évolution ne s'harmonisait pas avec les modifications subies par les conceptions des orientations éducatives de ces mêmes interviewées qui allaient précisément dans le sens opposé, celui d'un rétrécissement.

En outre, nous avons discerné une permanence des conceptions du développement produites par trois enseignantes de ce groupe, tandis que le discours de la sixième s'est infléchi vers des conceptions moins élaborées, infléchissement qui paraissait être le signe d'un processus de désapprentissage et de régression.

La mise en parallèle des conceptions des orientations éducatives produites par ces six interviewées aux deux moments de la recherche nous a également posé des problèmes d'analyse, difficultés qui sont liées aux conflits entre nos interprétations (rétrécissement) et celles des interviewées (évolution ou manutention), leur discours étant, pour cause, parfois contradictoire, voire paradoxale, ce dont apparemment elles ne se sont pas rendu compte.

En ce qui concerne les conceptions du processus de développement / apprentissage, nous avons discerné un tableau contrasté et complexe dont l'interprétation s'est avérée particulièrement délicate. Nous étions confrontés à des situations fort atypiques (évolution illusoire, per-

manence des conceptions du développement, multiples désapprentissages).

Tout au contraire, en ce qui est des orientations éducatives, nous avons délinéé un tableau concordant ayant repéré une similarité dans les régressions, les désapprentissages, les rétrécissements ou les approfondissements de tendances préoccupantes. En effet, ces six interviewées ont abandonné les attitudes bienveillantes dont elles s'étaient réclamées en 1991 au profit d'attitudes coercitives de dureté, d'intransigeance, de contrôle social, d'utilisation du chantage affectif et plusieurs formes d'exercice de leur pouvoir sur les enfants. Nous avons ainsi dépeint les différentes orientations prônées par les interviewées de ce groupe: les punitions envisagées comme des maux nécessaires; le panégyrique de la planification et de la rationalité sans faille; attitudes de contrôle et de manipulation à l'égard des enfants; la critique apparente du directivisme et les attitudes apparemment bienveillantes; récupération et dénaturation des déclarations bienveillantes faites sept années auparavant; l'abandon d'attitudes bienveillantes au profit d'attitudes marquées par la dureté et le souci du contrôle social des enfants.

## **2. 2. Les modifications des savoirs d'altérité**

Les mises en parallèle des discours produits dans les deux temps de la recherche par les interviewées de ce groupe, a permis de repérer une accentuation des modalités conceptionnelles idéalisées de l'enfance et contre idéalisées des adultes, modalités qu'elles avaient exprimé alors qu'elles étaient étudiantes.

Nous avons repéré des positions particulières que nous avons ainsi nommées: étiolement des sentiments d'actualisation du soi; consolidation de l'idéalisation de l'enfance; l'oubli et l'épaisseur du silence empêchant de discerner jusqu'à quel point l'enfance se rejoue; le rêve de vivre l'enfance idéale qui n'a pas été connue; la question des sentiments par rapport aux enfants ramassée en un seul mot, "bonheur", état d'âme se suffisant d'évidence à lui-même; sentiments d'exténuation teintés de dégoût vis-à-vis des enfants; l'idéalisation de l'enfance et la fantasmagorie déçue de Pygmalion; perte de responsabilité psychique et professionnelle face aux enfants; conceptions de l'école et du métier qui confortent l'image de soi en tant qu'adulte idéal par opposition à l'adulte réel, corrompu; la mauvaise conscience surpassée aux dépens des formateurs; des reproches aussi bien désarçonnants qu'inacceptables faits aux formateurs qui auraient du enseigner qu'il faut punir les enfants, permettant que les



anciennes étudiantes exercent le pouvoir sur les enfants en se gardant d'une mauvaise conscience.

### 2. 3. Les savoirs de l'en-commun

La façon dont ces enseignantes conçoivent leur propre rôle et leurs responsabilités, et la manière dont elles conçoivent leurs partenaires éducatifs (parents et auxiliaires), sont les fondements pour la construction de leurs savoirs de l'en-commun. Nous reprendrons ci-dessous les expressions que nous avons employées pour décrire globalement les positions paradigmatiques de ce que nous pouvons désigner par un savoir de l'en-commun absent: sentiments de solitude et l'impression d'immobilisme ; accentuation de l'attitude méfiante et hostile de la critique rude des parents, des auxiliaires et des collègues en tant que moyen pour se dédouaner de responsabilités; la servitude volontaire, et la doctrine de l'obéissance: soumettre les parents et les enfants à l'idéal des établissements.

### Réflexion finale: un bilan succinct de notre parcours intellectuel depuis 2004

Tout au long de la rédaction de cet article, ayant revisité les complexes tournures de cette recherche, ayant évalué les choix que nous avons faits à l'époque, nous pouvons esquisser un bilan de notre

évolution depuis l'année de 2004. Cinq ans après avoir achevé l'étude, cinq ans de multiples fréquentations des textes des philosophes allemands du siècle dernier: toute une exploration en profondeur des perspectives phénoménologiques, nommément celles qui émergent des travaux de Hans-Georg Gadamer.

Au bout du compte, incontestable ironie, l'essentiel de notre recherche avait concerné le souci de ne pas perdre de vue la démarche herméneutique, cette "orientation préscientifique dont le contexte permet de juger les résultats même de la science [...] puisque le sujet même de l'herméneutique est le monde historique, préscientifique et commun" (Figal, 2001, p. 113). Finalement, au centre de notre étude avait été le souci de construire une pensée sur notre expérience même de formateur, projet qui n'appartient pas au monde de la science, puisque "*la science ne pense pas*. Elle ne pense pas, parce que sa démarche et ses moyens auxiliaires sont tels qu'elle ne peut pas penser" tandis que "*la science ne peut rien sans la pensée*" (Heidegger, 1958, p. 157). Seulement, poursuit Heidegger, "la relation de la science à la pensée n'est authentique et féconde que lorsque l'abîme qui sépare les sciences et la pensée est devenu visible et lorsqu'il apparaît qu'on ne peut jeter sur lui aucun pont. Il n'y a pas

de pont qui conduise des sciences vers la pensée, il n'y a que le saut. Là où il nous porte, ce n'est pas seulement l'autre bord que nous trouvons, mais une région entièrement nouvelle. Ce qu'elle nous ouvre ne peut jamais être démontré" (Heidegger, 1958, p. 157).

L'essentiel de notre recherche avait en effet coïncidé avec la découverte d'une langue propre nous permettant de garder nos distances vis-à-vis des deux langues où nous étions placés (langue maternelle et deuxième langue) et à travers lesquelles nous avons exprimé notre pensée. La langue propre dont il s'agit est un moyen de liberté, une langue vivante, et il faut préserver la résistance face à un manque de véritable langage, situation dans laquelle la vie humaine dégénère dans un simple moment fonctionnel. Cette langue propre utilise des mots renouvelés, ressuscités. Pour reprendre les termes d'Heidegger, il ne faut pas "établir simplement le sens ancien des mots, [...] s'emparer de cette signification avec l'intention de s'en servir dans un usage nouveau de la langue [...]. Il s'agit bien plutôt, en s'appuyant sur la signification ancienne du mot et les changements qu'elle a subis, d'apercevoir le domaine essentiel comme celui à l'intérieur duquel se meut la chose désigné par le mot" (Heidegger, 1958, p. 53).

L'horizon le plus vaste de notre recherche ne peut être dévoilé que dans l'herméneutique philosophique de Gadamer, qui est plus qu'une simple philosophie de la compréhension: "en tant que phénoménologie de la culture [elle] est une illustration des possibilités les plus riches de l'existence humaine, une assistance pour la mémoire dans des situations dans lesquelles ces possibilités sont menacées [par le danger] de devenir marginales" (Figal, 2001, p. 116).

**Une dernière note: l'urgence de la *phénoménologie des médiations* une perspective défendue dans la revue *medi@ções***

Günter Figal, a souligné la position distincte de la phénoménologie de Gadamer. Tout en développant des fondements propres à l'analyse heideggerienne de la quotidienneté et à la conception de la vie de Husserl, au lieu de s'intéresser à la vie et au monde en tant que contexte objectal de l'action, en tant que condition de la connaissance scientifique, Gadamer s'est plutôt intéressé à la vie et au monde en tant que quelque chose dont on peut faire l'expérience et s'articuler, que l'on peut concevoir et par là, que l'on peut échanger ('*mediar*'). Cette *médiation* est *irrénonçable*, puisque c'est uniquement en elle que le monde a un sens: il faut que le monde soit

conçu pour qu'il se montre en tant qu'espace de jeu et de connexion. Ce qui intéresse l'herméneutique est le discernement des modalités possibles d'apparition de ce sens. En réalité, l'herméneutique est une *phénoménologie des médiations*, du sens du monde, des connexions de la vie, un sens échangé ('*mediado*') que l'on peut uniquement expérimenter dans et à travers les *médiations* (cf. Figal, 2001, p. 113).

### Références bibliographiques

- Altet, M. (1981). Prise de conscience, analyse et modification des attitudes pédagogiques chez l'élève-professeur en formation. *Les Sciences de l'Éducation*, n° 1, pp. 3-41.
- Baillauguès, S. (1996). Le travail des représentations ans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Blanchet, A. (1997). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Bruner, J. & Olson, D. (1998). Folk psychology and folk education. In D. R. Olson e N.
- Torrance (Eds.), *The Handbook of education and human development. New models of learning, teching and schooling* . Malden & Oxford: Blakwell Publishers Ltd.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Éditions Retz.
- Butcher, H. (1965). The attitudes of student teachers to education: a comparison with the attitudes of experienced teachers and a study of changes during the training course. *British Journal of Social and Clinic Psychology*, N° 4, pp. 17-24.
- Calderhead & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7, pp.1-8.
- Capitanio, M. G. (1990). *Infanzia idealizzata - Bambini e insegnanti nella scuola materna* . Milano: Giuffrè Editore.
- Carbonneau, M. & Hétu, J.- C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In, L. Paquay, M. Altet, E.Charlier, & P. Perrrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Charlot, B. (1979). *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E.Charlier, & P. Perrrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Cifali, M. (1995). *Fonctions du jugement*. (Retranscription retravaillée de la conférence faite à Genève le 16 novembre organisée par les aumôneries catholiques et protestantes de l'Hôpital cantonal universitaire et des Institutions universitaires de Gériatrie).
- Source html: <http://agora.unige.ch/sed-cifali/disquette/jugement.html>
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Enriquez, E. (1993). Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et sociétés*, vol.XXV, n°1 , pp. 25 - 38.

Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris: Presses Universitaires de France.

Figal, G. (2001). Fenomenología de la cultura. Verdad y método después de cuarenta años. In “*El ser que puede ser comprendido es lenguaje*”. *Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Editorial Síntesis.

Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris: Éditions du Seuil.

Gadamer, H.-G. (1995). *Langage et vérité*. Paris: Éditions Gallimard.

Gone, J., Miller, P. et Rappaport, J. (1999). Conceptual self as normatively oriented: The suitability of past personal narrative for the study of cultural identity. *Culture & Psychology*, Vol.5 (4), pp. 371-398.

Heidegger, M. (1958). Que veut dire penser? In M. Heidegger, *Essais et conférences*. Paris: Éditions Gallimard.

Heidegger, M. (1958). Science et méditation, In M. Heidegger, *Essais et conférences*. Paris: Éditions Gallimard.

Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, pp. 77 - 85.

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 62, N° 2, pp. 129 - 169.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18, pp. 211-250.

Nias, J. (1992). Introduction. In C. Boitt & J. Nias (Eds.), *Working and learning together for change*. Buckingham: Open University Press.

Pereira, F. (2002). *Social construction of knowledge and social construction of self-concept: Thinking about learning in youth*. Conférence non

publiée proferée à la Fedora-Psyche Conference: Cognition, motivation and emotion: Dynamics in the academic environment. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, F. (1990). *Hiperadaptação ou decepção construtiva: juventude e trabalho*. Conférence non publiée proferée à l'École Supérieure d'Éducation de Setúbal.

Pinheiro, A. (2004). L'enseignant-étudiant et l'enseignant-en-service : étude longitudinale de l'évolution des représentations sur l'enfance, le développement et les orientations éducatives. Thèse de doctorat en Psychologie. Université de Provence, Section d'Aix en Provence. Lille : Atelier National de Reproduction de Thèses – Thèse à la carte.

Pinheiro, A. (1994). *Infância e desenvolvimento. A evolução das representações realizada por estudantes de um curso de educadores*. Dissertation de “Mestrado” non publiée. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ricoeur, P. (1986). Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II. Paris: Éditions du Seuil.

Shweder, R. (1990). Cultural psychology - What it is ? In J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development*. pp. 1-43. New York: Cambridge University Press.

Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education*, Vol. 49, N° 1, pp. 66 - 77.

Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Paris: Éditions du Seuil.

Triana, B. e Rodrigo, M. J. (1985). El Concepto de Infancia en nuestra Sociedad: una Investigación sobre Teorías Implícitas de los Padres.

Infancia y Aprendizaje, N° 31 - 32, pp.157 - 171.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: Les Éditions Sociales de France.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wood, K. (1985). Good, bad or growing. *Childhood Education, September / October*, pp.8 - 13.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

### **Nota Biográfica**

Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Doutorado em Psicologia pela Universidade de Provence